

СУБ'ЄКТНО-ПРОДУКТИВНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано підходи до навчання викладачів дидактичному проектуванню, під яким розуміється проектувальна діяльність, пов'язана зі створенням дидактичних проектів на рівні окремих навчальних дисциплін та її складових. Обґрунтовано суб'єктно-продуктивний підхід у підготовці викладачів до проектування навчальних технологій як найсприятливіший з точки зору розвитку здатності бути активним суб'єктом цієї діяльності, усвідомлювати свою відповідальність за процес та результат навчання інших.

Постановка проблеми. Сьогодні професійно-педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів, зокрема економічних, потребує спеціальних досліджень. Недостатньо вивченою є підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до дидактичного проектування у системі післядипломної освіти. Результати аналізу професійної діяльності викладачів упевнюють нас у тому, що модернізація вітчизняної вищої освіти значною мірою залежить від того, наскільки у викладачів сформована проектувальна компетентність, яку ми розглядаємо як сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і ставлень, що уможливають проектування викладачами навчальних технологій. Під дидактичним проектуванням ми розуміємо проектувальну діяльність, пов'язану зі створенням дидактичних проектів на рівні окремих навчальних дисциплін та її складових. Проектування навчання викладачем як активним суб'єктом навчального процесу, без сумніву, є показником професійної самореалізації. Але яким має бути конкретний результат (продукт) проектування викладачем навчання? На нашу думку, таким результатом можна вважати науково-обґрунтовану та розроблену навчальну технологію, тобто алгоритм того, що викладач і студенти мають робити для досягнення навчальних цілей.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз підходів до навчання викладачів дидактичному проектуванню (Н. О. Брюханова [1], Д. Г. Левітес [2], О. Е. Коваленко [3], В. Ю. Стрельников [4] та ін.) свідчить про те, що здійснення проектувальної діяльності саме по собі вимагає системи підготовки педагогів, що має бути варіативною і поєднувати індивідуальні та групові форми проектування.

Так, результати аналізу наукових робіт Д. Г. Левітеса показали, що вчений розробив систему підготовки учителів до здійснення проектувальної діяльності. Він зазначає, що диверсифікація системи загальної середньої освіти, що охоплює як процесуальну, так і змістову сторони навчання, формує соціальну потребу в учителі, який здатен самостійно здійснювати конструктивно-проектувальну функцію за умов вибору освітніх альтернатив, у підготовці вчителя-гуманіста, який не тільки є носієм гуманістичної педагогічної орієнтації, а й володіє набором професійних засобів. Серед основних рис навчального процесу, який забезпечує оволодіння професійною діяльністю вчителями у системі підвищення кваліфікації, визначено такі: створення умов для формування професійної орієнтації при виборі теоретичних положень як основи для вирішення практичних завдань; стимулювання слухачів до прояву властивостей системного мислення; включення до спільної науково-педагогічної діяльності з моделювання освітніх технологій; стимулювання до рефлексії. Важливою позитивною ознакою запропонованої системи підготовки є диференціація навчання. Зокрема, вчений розробив три моделі організації діяльності для трьох груп слухачів:

- перша модель – для вчителів-предметників, слухачів кваліфікаційних курсів, де створення власних дидактичних проектів проходить "наскрізною ниттю" через увесь зміст курсів підвищення кваліфікації;
- друга модель – для вчителів-предметників, слухачів кваліфікаційних курсів, де поставлена проблема вирішується окремим самостійним блоком, незалежно від іншого змісту курсової підготовки;
- третя модель – для вчителів-предметників, представників одного шкільного колективу, які працюють спільно з адміністрацією школи (заняття проводяться на базі школи) [2].

Не менш актуальною є підготовка викладачів вищої школи до проектувальної діяльності. Як зазначає О. Е. Коваленко у своєму дисертаційному дослідженні, перебудова системи освіти потребує професіонала-викладача, здатного оптимізувати процес навчання, перетворюючи його на налагоджений механізм, що, в свою чергу вимагає формування спеціальних вмінь передбачати, прогнозувати, аналізувати та обирати оптимальні шляхи й засоби навчання. Основна ідея концепції автора базується на сучасних підходах до визначення структури педагогічної діяльності з позицій управління та функціонально-діяльнісного підходу, які дали підстави зробити висновок, що функціональна структура вказаної діяльності може бути подана як три взаємопов'язані блоки, що включають аналіз та створення проекту навчання, реалізацію цього проекту, контроль та коригування його з метою вдосконалення. Основна концепція побудови методичної підготовки визначає її як процес навчання дидактичному проектуванню, який спрямовано на формування вмінь трансформувати науково-технічну інформацію у

зміст освіти. Головною метою системи методичної підготовки викладачів автор вважає формування вмінь розробляти дидактичні проекти навчання, а продуктом методичної діяльності визнає дидактичні проекти на рівні фаху та окремих тем професійної підготовки, які надаються у формі відповідної документації [3].

У дослідженні Н. О. Брюханової запропоновано методику навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу. Зміст методичної підготовки формується на основі відбиття в ньому предмету, процесу, продукту діяльності з проектування дидактичного матеріалу. Набір тем визначено відповідно до етапів здійснення проектувальної діяльності і включає принципи відбору необхідних джерел інформації, побудови логіко-семантичної структури матеріалу, проектування плану викладення теми, проектування тексту, конспекту з теми. Реалізація методичної підготовки здійснюється на багатьох рівнях. Першим з таких є вивчення в курсі "Методика професійного навчання" теми "Основи формування навчального матеріалу". Подальший розвиток проектувальних умінь відбувається під час курсового і дипломного проектування студентів, підготовки їх до Державних іспитів, організації та здійснення реального навчального процесу в професійних навчальних закладах під час педагогічних практик [1].

Викладені матеріали дають підстави стверджувати, що розглянуті дослідження з проблем підготовки викладачів вищої школи до дидактичного проектування переважно стосуються майбутніх викладачів і спрямовані на проектування змісту навчання. У контексті нашого дослідження особливого значення набуває підготовка до дидактичного проектування у системі неперервної освіти. Привертає увагу в цьому плані дослідження В. Ю. Стрельнікова. Автором визначено шляхи підготовки викладача вищої школи до діяльності проектування як складової професійної діяльності педагога відповідно до вимог Болонського процесу, систематизовано вимоги до проектанта системи інтенсивного навчання і на цій підставі розроблено конкретну програму підготовки викладачів у системі підвищення кваліфікації до такого проектування [4]. Ми проєднуємося до думки автора, що наявна нині система підвищення кваліфікації викладачів потребує значної трансформації, оскільки здебільшого виконує компенсаторну, адаптаційну та коригувальну функції (вони переважно стосуються підготовки і перепідготовки) і менше – розвивальну та інноваційну, які найбільш повно відповідають підготовці викладачів до діяльності проектування, їхньому безперервному професійному і загальнокультурному зростанню [4: 40]. Близькими до концепції нашого дослідження є визначені В. Ю. Стрельниковим такі аспекти: урахування особливостей дорослої аудиторії, діагностика запитів і інтересів слухачів та відповідної варіативності програми навчання, орієнтація на спільну діяльність та групові форми навчання, забезпечення самостійної роботи слухачів.

З огляду на викладене варто, на нашу думку, детальніше розкрити такий аспект ППП, як підготовка викладачів ВЕНЗ до дидактичного проектування у системі як неперервного навчання викладачів. Вказаний аспект не є ґрунтовно розробленим у наукових дослідженнях. На рівні базової ППП студентів підготовка до дидактичного проектування може здійснюватися через навчальні дисципліни цього циклу. У зв'язку з підготовкою викладачів до дидактичного проектування постають питання розробки спеціальних програм, вибору найоптимальніших форм такої підготовки, а також актуальною проблемою є обґрунтування відповідного підходу.

Формування мети статті. Мета статті – обґрунтувати суб'єктно-продуктивний підхід у підготовці викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій.

Викладення основного матеріалу. Підготовка викладачів ВЕНЗ, зокрема економічного профілю, до здійснення проектувальної діяльності є актуальним завданням сучасної безперервної педагогічної освіти. Вона має реалізовувати функцію створення творчого соціокультурного середовища, формувати психолого-педагогічну компетентність викладачів, сприяти їх професійній самореалізації. Але виникає питання, що саме з цього є первинним і має бути покладено до основи підготовки викладачів. Так, О. М. Пехота доводить, що технології педагогічного процесу мають забезпечувати суб'єктну позицію того, кого навчають, під час пізнавальної діяльності, орієнтувати його на постійний саморозвиток [5: 26-27].

Наша позиція полягає в тому, що орієнтація на розвиток особистості має бути покладена в основу як підготовки студентів, так і підготовки викладачів до ПНТ. Також вважаємо, що підготовка до дидактичного проектування на усіх рівнях повинна мати продуктивний характер. "Продуктивний підхід – метод аналізу творчості на основі наявності продукту творчої діяльності. На відміну від результативного підходу до творчості, який... встановлює наявність нового результату, продуктивний підхід диференціює продукт творчої діяльності за двома критеріями: суспільної чи особистісної значимості здобутого результату. Суспільно значущий продукт – це отриманий творцем результат, який має значення для суспільства і для середовища, яке оточує особистість. Суспільно значущий продукт (ідеї, розробки тощо) дозволяє творцю бути суб'єктом розвитку інших людей. Особистісно значущий творчий продукт впливає на самого творця, на його розвиток. Він показник першого якісного стану розвитку особистості як творця", – зазначає В. М. Алфімов [6: 15].

Водночас, існують певні принципові розбіжності у підходах до навчання студентів та викладачів, і пов'язано це, насамперед, з віковими особливостями. У зв'язку зі сказаним підкреслимо, що нам близька модель розвитку особистості К. Юнга, відповідно до якої завдання другої половини життя людини відрізняються від завдань першої половини. У студентському віці завершується формування індивідуально-типологічних особливостей людини, на які навчання має спиратися як на переваги, сильні сторони. Процес

навчання студентів з позиції особистісно-зорієнтованого підходу (гуманістична парадигма) має забезпечувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного. Викладач водночас є як наставником, який має більший досвід, так і старшим партнером, який усвідомлює варіативність шляхів досягнення цілей, створює необхідні для навчання умови.

Доросла людина у процесі розвитку (індивідуалізації) долає межі свого типу, рухається у напрямі протилежних властивостей. Урахування індивідуально-психологічних особливостей дорослих, сприяючи навчанню, не стільки відіграє у ньому адаптивну роль, що має місце при навчанні студентів, скільки орієнтовну.

Результати аналізу теоретико-методичних основ та існуючої практики підготовки викладачів до дидактичного проектування свідчать про актуальність розробки такого підходу у підготовці викладачів, який би узагальнив основні теоретичні надбання психолого-педагогічної підготовки викладачів вищої школи, дозволив забезпечити їх самореалізацію, урахувати індивідуально-психологічні та вікові особливості. Ми вважаємо, що науковою основою означеної підготовки повинен бути **суб'єктно-продуктивний підхід**, який ґрунтується на парадигмі суб'єктності. Вказана парадигма, як відомо, знаходиться сьогодні тільки у стадії становлення.

Нагадаємо, що методологічні основи суб'єктного підходу закладені ще С. Л. Рубінштейном, який кардинально переглянув систему стосунків людини та буття: "Оскільки є людина, вона стає не чим іншим, як об'єктивно-існуючою відправною точкою всієї системи координат... Всесвіт з появою людини – це усвідомлений, осмислений Всесвіт, який змінюється діями у ньому людини... Отже, усвідомленість і діяльність виступають новими способами існування у самому Всесвіті, а не ворожа йому суб'єктивність моєї свідомості" [7: 330-331].

У психолого-педагогічній науці суб'єктний підхід представлено у роботах Г. І. Аксьонової [8], В. П. Бедерханової [9], М. М. Боритко [10], О. М. Волкової [11], С. О. Лобанової [12], В. І. Слободчикової [13] та ін. Зокрема, С. О. Лобанова зазначає, що саме суб'єктна позиція забезпечує спеціалісту соціальну та професійну стійкість, допомагає усвідомлено планувати етапи свого професійного шляху та протистояти професійно-особистісним деформаціям, підвищує його конкурентноздатність при різноманітних реорганізаціях. Аналіз досліджень свідчить про те, що з позицій суб'єктного підходу одним із пріоритетних завдань системи неперервної освіти є формування суб'єктності педагога як професіонала. Так, М. В. Федоренко, досліджуючи професійну компетентність сучасного педагога у контексті суб'єктного підходу, робить висновок про те, що професійне становлення педагога і розвиток його особистості мають відбуватися на принципово нових основах організації навчального процесу, де зміщується акцент з поняття "професійна діяльність" на поняття "особистість професіонала", а педагогічна діяльність повинна розглядатися як сфера реалізації творчих можливостей індивідуальності, що не має суперечити діяльнісному підходу [14].

На відміну від авторитарної, технологічної, гуманістичної парадигм у суб'єктній парадигмі людина розглядається як суб'єкт саме тому, що вона є основою не тільки суб'єктивного світу, але й реального світу, в якому розгортається її життя. Якщо за авторитарної парадигми поведінка людини розуміється як реагування на зовнішнє середовище, за технологічної – як зовнішня реалізація уявлень про світ, що склалися ("схем реальності"), за гуманістичної – як реалізація засвоєних досягнень культури, що вибірково привладнуються людиною в процесі життя, то у контексті суб'єктної парадигми поведінка людини розглядається як активність у створенні власного світу. При усій близькості до гуманістичної парадигми суб'єктна парадигма є більш "внутрішньою".

Нам близьке тлумачення суб'єктності В. І. Вачкова та С. Д. Дерябо, за яким це поняття розглядається як властивість "основоположення", яке має прояв у здатності людини "покласти себе до основи" свого екологічного світу і самої себе. Це системна якість, завдяки якій людина стає тим, хто вона є – "немає суб'єктності, немає і справжньої людини!" [15: 156]. Учені визначають три необхідні та достатні сутнісні властивості людини, які дозволяють їй ставати основою свого екологічного світу і самої себе [15: 157]:

1) самоупорядкування – здатність принципи і способи організації власної сутності робити принципами і способами організації оточуючого світу та власної життєдіяльності – стати основою порядку у світі;

2) самоспричинення – здатність розпочинати причинний ряд у процесі актуалізації своєї сутності, виступаючи як причина відносно всього іншого, у тому числі і власної життєдіяльності, тобто бути *causa sui* (причиною себе) – стати першопричиною усіх форм руху в світі;

3) саморозвиток – здатність виходити за межі наявних форм буття і власних меж, задаючи можливості не тільки кількісних, але й якісних змін, визначаючи закономірності розвитку світу та свого власного – стати законом трансцендентності.

Отже, за цією концепцією прагнення зробити світ своїм є метапотребою, яка лежить в основі усіх інших потреб людини. Людина прагне стати суб'єктом не тому, що цього вимагає оточуючий світ, а тому, що такою є сутність людини.

Як відомо, В. І. Вачковим та С. Д. Дерябо обґрунтовано методологічні основи суб'єктного підходу до групової роботи у психологічному тренінгу. Зокрема, вчені висувують такі принципи суб'єктного підходу [15: 166-172]:

- метапринцип голограми – у кожній події, яка відбувається з людиною у межах тренінгової реальності, наявні усі події її життя;
- принцип подійності (*рус. – событийности*) – при організації руху у межах тренінгової реальності тренер має орієнтуватися на проживання клієнтом цілісності, безперервності змін, що відбуваються у його оточенні і в ньому самому;
- принцип символізму – при організації простору тренінгової реальності тренер має орієнтуватися на проживання клієнтом цілісності, безперервності себе і всього, що його оточує у просторі життя;
- принцип траспективи – при організації часу тренінгової реальності тренер має орієнтуватися на проживання клієнтом цілісності, безперервності у часі всіх подій.

Вважаємо, що розглянуті положення є значущими і мають бути враховані у тренінговій підготовці викладачів до ПНТ, водночас така підготовка має свою специфіку. Вона спрямована на проектування навчального процесу, отже потребує створення та аналізу продуктів цієї діяльності – проектів. Проект як продукт дидактичного проектування, з нашої точки зору, повинен мати значення як для розвитку особистості викладача, так і для розвитку особистості його студентів чи / та вдосконалення навчального процесу.

У контексті підготовки до дидактичного проектування ми пропонуємо суб'єктно-продуктивний підхід як найсприятливіший з точки зору розвитку здатності бути активним суб'єктом цієї діяльності, усвідомлювати свою відповідальність за процес та результат навчання інших. Такий підхід принципово змінює розуміння сутності навчання. Важливою стає динаміка змін у досвіді того, хто навчається, його актуальні та потенційні можливості, показниками змін виступають продукти проектування, зокрема навчальні технології.

На нашу думку, найсприятливішою для забезпечення ефективності психолого-педагогічної підготовки в системі безперервної освіти є тренінгова форма, яка реалізує інтерактивну модель навчання, де суб'єкт-суб'єктна взаємодія відіграє провідну роль. За означенням підходом тренінг стає засобом розвитку здатності бути суб'єктом дидактичного проектування. Навколо цього і в наслідок цього відбувається формування відповідних знань, умінь, ставлень.

Ми приєднуємося до такої думки В. І. Вачкова та С. Д. Дерябо: "Щоб створити умови для розвитку суб'єктності клієнта тренінг повинен мати природу подій – немає подій, немає тренінгу" [15: 164]. Суб'єктна позиція ґрунтується на уявленні про те, що не події трапляються у житті людини, а людина породжує певні події. Підхід до розуміння тренінгу з точки зору подій активно розробляє Ю. М. Жуков. Він зазначає, що предметом групової роботи є деякий ряд подій чи, точніше кажучи, предмет вибудовується навколо деяких подій. І тоді основною технологією буде, по-перше, організація ряду подій, а по-друге, його інтерпретація [16: 162].

Проаналізувавши викладене, ми виходимо з того, що навчання також має бути рядом важливих для позитивних змін у досвіді студентів подій, спроектованих викладачем. Підготовка викладачів до проектування навчальних технологій, з нашої точки зору, повинна забезпечувати так званий феномен подійності, здатність викладачів проектувати значущі у навчанні студентів події. Ми вже звертали увагу на те, що при вивченні особливостей підготовки до дидактичного проектування вчені часто приділяють увагу окремим аспектам цієї діяльності (проектуванню навчального змісту, створенню дидактичних матеріалів тощо). На практиці нерідко викладачі, особливо на перших етапах своєї роботи, намагаються збагатити зміст навчального матеріалу цікавою інформацією чи застосувати яскраві нестандартні прийоми впливу на аудиторію. Такий підхід до навчання, з нашої точки зору, є однобічним. Викладене дає підстави стверджувати, що проектування навчальних технологій є тією діяльністю, у якій цілісно розвивається суб'єктність викладача, що є запорукою його здатності розвивати суб'єктність студентів.

Отже, професійний тренінг для викладачів з позицій суб'єктно-продуктивного підходу має забезпечувати в учасників навчання розвиток нових позитивних можливостей щодо викладання, формування проектувальних умінь. Вважаємо за необхідне підкреслити, що у процесі розробки та проведення тренінгу відкривається та удосконалюється суб'єктність тренера. Найактуальнішим стає його завдання допомогти викладачу відкрити власний шлях професійної самореалізації, усвідомити свій потенціал. Досягнення вказаних результатів стає можливим тільки завдяки відкритому обміну досвідом, де зміни відбуваються як із слухачами, так і з тренером. Вказані тренінгові заняття повинні мати евристичний характер, що зумовлює вибір відповідних методів і використання навчальних технологій проблемно-пошукового характеру. Зміни у підструктурах досвіду тих, хто навчається, можливі, насамперед, за рахунок взаємодії із досвідом, яким володіють члени групи. Так, зміни у підструктурі вмінь можуть стати результатом співробітництва викладача у створенні проекту в групі, у побудові екологічного світу групи. Результати багаторічної практичної роботи впевнили, що застосування вказаного підходу, що є основою системи підготовки викладачів до проектування навчальних технологій, передбачає урахування психологічних особливостей слухачів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати аналізу теоретико-методичних основ та існуючої практики підготовки викладачів до дидактичного проектування свідчать про актуальність розробки такого підходу у підготовці викладачів, який би узагальнив основні теоретичні надбання психолого-педагогічної підготовки викладачів вищої школи, дозволив забезпечити їх самореалізацію, урахувати індивідуально-психологічні та вікові особливості. Ми дійшли висновку, що науковою

основою означеної підготовки повинен бути суб'єктно-продуктивний підхід як найсприятливіший з точки зору розвитку здатності бути активним суб'єктом цієї діяльності, усвідомлювати свою відповідальність за процес та результат навчання інших. У подальших дослідженнях планується детальне вивчення шляхів реалізації суб'єктно-продуктивного підходу в процесі підвищення кваліфікації викладачів вищих економічних навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Брюханова Н. О. Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Олександрівна Брюханова. – Харків, 2002. – 248 с.
2. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Издательство московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2003. – 320 с.
3. Коваленко Е. Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Елена Эдуардовна Коваленко. – Х., 1999. – 407 с.
4. Стрельников В. Підготовка викладачів до проектування системи інтенсивного навчання / В. Стрельников // Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 40–47.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посіб.] / [Пехота О. М., Будак В. Д., Старева А. М. та ін. ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
6. Алфімов В. М. Творча особистість : педагогічне моделювання / В. М. Алфімов // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк : Донец. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, 2009. – № 1. – С. 13–21.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
8. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Г. И. Аксенова. – М., 1998. – 43 с.
9. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Вера Петровна Бедерханова. – Краснодар, 2002. – 413 с.
10. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : автореф. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. : 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 40 с.
11. Волкова Е. Н. Субъектность педагога : теория и практика : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Е. Н. Волкова. – Москва, 1998. – 50 с.
12. Лобанова С. А. Активные методы обучения как средство развития субъектной позиции студента : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Светлана Алексеевна Лобанова. – Краснодар, 2009. – 184 с.
13. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе : [уч. пособ. для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 384 с.
14. Федоренко М. В. Профессиональная компетентность современного педагога в контексте субъектного подхода / М. В. Федоренко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8 (195). – С. 73–76.
15. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : [учеб. пособ.] / И. В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
16. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков. – М. : Гардарики, 2004. – 223 с.

Матеріал надійшов до редакції 18.04. 2011 р.

Романова А. Н. Субъектно-продуктивный подход в подготовке преподавателей высших экономических учебных заведений к проектированию учебных технологий.

В статье проанализирован подход к обучению преподавателей дидактическому проектированию, под которым понимается проектировочная деятельность, связанная с созданием дидактических проектов на уровне отдельных учебных дисциплин и ее составляющих. Обоснован субъектно-продуктивный подход в подготовке преподавателей к проектированию учебных технологий как наиболее благоприятный с точки зрения развития способности быть активным субъектом этой деятельности, осознавать свою ответственность за процесс и результат обучения других.

Romanova A. N. The Subject-Productive Approach in the Teachers' Preparation to the Educational Technologies Design in Higher Economic Educational Establishments.

The article analyzes the approach concerning the teachers' didactic design education that hereunder is regarded as the design process, connected with the development of the didactic projects at the level of the certain educational subjects and its counterparts. The subject-productive approach in the teachers' preparation to the educational technologies design as the most advantageous in the terms of the skill development to be an active subject of this activity, realize the responsibility for the education process and the result of others is grounded.